

Hablar de maestros. Narrativas que recuperan “propiedades” didácticas en formadores de universitarios de los ´60 en la UBA.

Diamant, Ana.

Cita:

Diamant, Ana (2011). *Hablar de maestros. Narrativas que recuperan “propiedades” didácticas en formadores de universitarios de los ´60 en la UBA. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/21>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/t2s>

HABLAR DE MAESTROS. NARRATIVAS QUE RECUPERAN “PROPIEDADES” DIDÁCTICAS EN FORMADORES DE UNIVERSITARIOS DE LOS ‘60 EN LA UBA

Diamant, Ana

UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Rescatar a través de narraciones a un docente por que enseña bien, porque recupera elementos de la clase anterior para iniciar la siguiente, porque usa bien el pizarrón, porque hace preguntas que obligan a pensar, porque contextualiza la bibliografía, es considerarlo “didáctico” por las propiedades que pone en juego al desarrollar sus acciones. Hay en esa consideración una intención de catalogarlo, ubicarlo en una serie, asignarle atributos y ubicarlo en relación con otros y con el material de la enseñanza. En la originalidad de cada enseñante se articulan personalidad, consideraciones sobre el campo disciplinario que va a enseñar, experticia y la forma de entender al aprendiente. En la buena enseñanza confluyen principios morales y epistemológicos considerados valiosos por quien enseña y por quien aprende. Cumple con propiedades didácticas en las que predominan los procesos de autoría más que los propósitos instruccionales, haciendo interactuar los dominios del conocimiento, los propósitos de la enseñanza y los atributos pedagógicos. Los contextos temporales, cuando además fueron puntos de inflexión, como los ‘60 en la UBA establecen instancias genéticas, fundacionales para narrativas que construyen personajes - en este caso maestros - y desde ellos analizan y valorizan mecanismos de transmisión que estructuran imaginarios individuales y sociales.

Palabras clave

Narrativas Didáctica Enseñante Transmisión

ABSTRACT

TAKING ABOUT PROFESSORS. NARRATIONS THAT RECOVER DIDACTIC “PROPERTIES” IN UNIVERSITY PROFESSORS AT UBA IN THE 60S

Recovering a professor - based on narrations since he teaches well, he takes elements from the previous class in order to start the next one, he uses the blackboard well, he makes questions which make people think, he gives a context to the bibliography - means that the professor is considered to be “didactic” because of the elements that he brings into play with his actions. When considering him as such, there is an attempt to catalogue him, to place him in an environment, to grant him qualities and to place him in a space based on the teaching material and his relationships with the others. Good teaching involves moral and epistemological principles which are considered to be of good value by the teach-

er and the student. It fulfills with didactic properties where authorship processes prevail over the instructional purposes and where knowledge domains, teaching purposes and pedagogic qualities articulate. Time scenarios, specially when they were inflection points as the 60s were at UBA, set genetic times which are the basis for narrations that build up personalities - professors in this case with whom transmission mechanisms that structure individual and social ideas are analyzed and valued.

Key words

Narrations Didactics Professor Transmission

Narrativas, narraciones e investigación

“Nunca abandonamos nada; o, más bien, nada nos abandona. Nuestros propios olvidos, tanto los más fugaces como los más obstinados, nuestras negaciones fortuitas como nuestras tradiciones deliberadas, nos dan forma, y su huella nos marca con el sello de lo irreversible. Y si intentamos borrar esta marca, entonces es el mismo esfuerzo el que se nos pega en la piel” (Meirieu; 2001)

Las narrativas son un diálogo temporal entre pasados - sostenidos por memorias - y presentes - apuntalados por recuerdos - que aportan a los procesos de construcción de saberes, que son colectivos e históricos y que por esa misma condición tienen sentido y relevancia en un determinado contexto. A través de relatos recuperan tramos de historias individuales, sociales, culturales, de ideas, de redes vinculares, de trayectorias académicas, de biografías escolares y estudiantiles, en algunas ocasiones en tono épico, en otras melancólico, muchas veces reparatorias, que permiten reconocer gratitud por *“que hayan pensado conmigo. Estoy muy contento por este rato que hemos pasado recordando cosas. Yo, ya a los ochenta años tengo más recuerdos que esperanzas. Ha sido muy lindo para mi recordar”* (Santaló[1]; 1991)

También resulta reparatorio no evadir y relatar experiencias dolorosas o traumáticas como alternativa para su elaboración como *“el hecho de que Mauricio[2] haya tenido que emigrar - además, la emigración fue hecha sobre el límite de la posibilidad de seguridad porque le reventaron la casa de inmediato - es algo que no hace solamente a la historia de Mauricio y a la historia de to-*

dos nosotros, sino que es una más de las historias paradigmáticas en relación con lo que pasó en el país con el proceso militar y con las épocas previas al proceso militar, en relación con lo que fue la obstaculización y el ataque a las personas y a las organizaciones que tenían que ver con algún tipo de transformación social que no era bien vista y era inquietante (...) Yo creo que, en ese sentido, que Mauricio haya tenido que emigrar es tanto o más simbólico que el hecho de que haya sido uno de los tres únicos profesores que renunció a la Facultad de Medicina en 1966" (Galli[3]; 1996)

La memoria ficcionaliza mediada por la capacidad que tiene el lenguaje de referirse a sujetos y objetos que ya no están y a acontecimientos que ya sucedieron, por las posibilidades de libertad de la sintaxis y por la lógica temporal que no es la de la historia de los acontecimientos. Quien narra modela experiencias matriciales a partir de las que el propio narrador y otros hablantes y escuchas presentifican y otorgan sentidos - ratifican o innovan - a personajes, y hechos. Establecen vínculos entre memoria y cultura, tejen vestigios resguardados con alguna cuota de imaginación, permiten reinvisiones, adjudicaciones de roles y posiciones, denuncian infracciones al orden previsible de las cosas, destacan hechos que consideran valiosos, ponen en sintonía registro y contexto (Diamant & Pozzi; 2007).

Las narrativas testimoniales - sean textos espontáneos o resultantes de entrevistas - tienen hoy un espacio valorado en la investigación académica, en relación a historias sociales e institucionales recientes, permitiendo ejercicios tanto de completamiento como de interpretación de información desde la perspectiva tanto de la renovación historiográfica como del compromiso político en una apuesta a una historia más democrática, que abre nuevos campos reflexivos y estimula la tarea interdisciplinaria.

Con ellas se redimensiona el papel que cumple el relato en primera persona, la lengua y el habla de cada actor y/o espectador de los acontecimientos en cuestión o del relator de su propia vida, multiplicando la tendencia epocal de dar voz a los ausentes en las narraciones oficiales (Dutrenit; 2007) o de oficializar otras versiones para los mismos hechos.

Con el retorno a la democracia en nuestro país y en otros de América Latina, se multiplicaron los trabajos de investigación que problematizan temáticas apelando al uso de testimonios orales. Las trayectorias y los itinerarios docentes son una de ellas, con recorridos iniciados desde la militancia *"en el Centro de Estudiantes, no sólo nos dedicábamos a discutir, por ejemplo distintos aspectos de la Reforma Universitaria, sino que además participábamos en cursos para obreros, íbamos a las fábricas; decíamos [que] tenemos que contribuir a mejorar el nivel de los obreros; nosotros, que tenemos la fortuna de estar en la universidad, vamos a hacer un esfuerzo en ese sentido. Recuerdo que en un número del diario La Prensa, en la edición de los domingos, se sacó toda una página con fotografías de un grupo de estudiantes que, después de los horarios de trabajo iban a*

darles cursos a los obreros. Los organizábamos nosotros mismos. Otro tipo de actividades que no le costaban nada a la Universidad eran los cursos de ingreso (...) organizados por el Centro de Estudiantes. Nosotros no cobrábamos. Estos cursos tenían gran éxito (...) y lo mismo pasaba con los otros centros. Yo he dado en varias oportunidades cursos de Física para el ingreso a Ciencias Médicas" (Cernuschi[4]; 1987)

Las narraciones autobiográficas u organizadas con el aporte de un entrevistador, además de sumar informaciones e interpretaciones son organizadoras y analizadoras en los procesos de construcción de identidades para sí y para los otros. Que sean recogidas en espacios de producción universitaria con sus lógicas y regularidades peculiares permiten la incorporación de contenidos particulares al discurso universitario, que a su vez se incorporan al patrimonio académico y favorecen en contextos de producción controlados, posibilidades de extrañamiento para poder abordarlos más desapasionadamente. Esto sucede con los temas universitarios en el propio espacio que los generó, asumiendo la posibilidad de la contrastación y hasta la controversia descriptiva e ideológica y el hecho de que las vivencias y las prácticas aunque idiosincráticas, están siempre asociadas a tradiciones que comparten marcos de referencia, de experiencias y de ideas con otras personas, reactualizan debates como *"cuando estaba en primer año, oía a los profesores que repetían, en general, cosas que estaban en los libros, pero en cambio, en el Centro de Estudiantes se convocaba a asambleas para discutir diferentes temas, en particular la memoria del presidente del año anterior, que había sido muy tumultuoso; entonces oía a Félix Cernuschi, que es un hombre realmente eminente, socialista; a Augusto José Durrelli, católico democrático; a Dorfman de tendencia comunista; a Peña Guzmán, que después fuera diputado frondizista. Pero lo que más me impresionaba era lo bien que hablaban, porque cada uno me iba convenciendo con sus argumentos"* (Sadosky[5]; 1991)

Así, la consideración de la voz del sujeto/objeto de la investigación mediando saberes resguardados en memoria se convierte en elemento clave para la misma por portadora de contenidos y de sentidos y participa de un giro epistemológico en las prácticas investigativas en el campo de las teorías sociales asumiendo que la realidad no es un objeto de descubrimiento sino de construcción cultural, dejando de lado la preocupación por la búsqueda de la verdad, ponderando cómo los sujetos viven y se viven en su propia macro y micro cultura y aceptando que las "realidades" son textos autoreferenciados, posibles de ser contados, reconstruidos, enriquecidos con nuevas explicaciones *"yo soy de los que perdieron la guerra de España (...) y soy de los que tuvieron que escapar de los alemanes. Después volví a España (...) y me tuve que ganar la vida al mismo tiempo que fui estudiante de Derecho. Y para ganarme la vida, entré como celador en mi colegio en Madrid (...) Creo que lo más significativo de mi vida es la guerra de España, sin vueltas (...) en esa época que es toda mi*

adolescencia y todo el principio de mi juventud es donde yo me formo, después de la formación casera, hogareña (...) He sido dirigente estudiantil, cuando era joven, en mi país, en momentos bastante difíciles. No sé si reivindicábamos formas de enseñanza... reivindicábamos formas de conducir un estado, que era mucho más complicado todavía. Estábamos en un estado fascista y reivindicábamos un estado con libertad, después de una guerra de varios años, con miles y miles de muertos, más toda la experiencia de la segunda guerra mundial, empezamos nuestra actividad que llaman ahora subversiva. Debo decir que parte del Comité que nos sucedió a nosotros en la Federación de Estudiantes han sido algunos de los ministros de la restauración democrática y el rector de la universidad en Madrid también (...) Seríamos subversivos en ese orden ridículo, absurdo, brutal que había en España, lo que es una cuestión distinta” (Lamana[6]; 1996)

Narrativas, memorias y didáctica

“Más que una clase de exposición de conocimientos, era una recreación de experiencias narrativamente planteada” (Paz[7]; 2006)

Las narrativas constituyen matrices explicativas en contexto espacial, temporal, de contenidos y de protagonistas, recuperadas a partir de registros en memoria, desde las que las realidades cobran sentidos, se construyen explicaciones y convenciones que modelan experiencias y se asignan nuevos sentidos a acontecimientos pasados. Con la narración se reconstruyen eventos que al ser comunicados adoptan una estructura organizativa de acuerdo a significados atribuidos en la que se sitúan intenciones y consecuencias en una trama representativa de una acción (Ricoeur; 1999) y de los intentos por describirla lingüísticamente. Las experiencias de aprendizaje son parte del repertorio de este tipo de relatos cuando se trata de historias o autobiografías académicas, sobre todo cuando quedaron “guardadas” en categorías tales como presencia del enseñante, impacto, acompañamiento, contención o sus opuestas, *“nada lo sublevaba más que eso de ‘dictar cátedra’ Otra cosa que él tenía y que me llamaba mucho la atención porque tuve muy pocos profesores con esas características, era que él compartía con los alumnos todo; uno no se sentaba a escuchar un tema de una clase en particular, sino que en la clase se hablaba de todo, todo era tema: cuestiones políticas o sociales, se hablaba de personas, de la personalidad de alguien que tenía que ver con la política universitaria (...) de manera que uno iba a verlo a Cernuschi para discutir aspectos de una monografía y terminaba, por ejemplo escuchando anécdotas de sus relaciones con Sabato (...) Como profesor fue muy especial (...) tanto en las clases como en el diálogo daba total validez a lo que dijera cualquiera, es decir, no descalificaba a las personas (...) Nos tomaba absolutamente en serio y eso es muy importante” (Arcondo[8]; 1994)*

Lo vivido/narrado es patrimonio de alguien que atribuye

significados y los transmite, les otorga criterios de validez articulando autoría, argumento y personajes, extrañando la situación y en la enunciación reordena las vivencias en un contexto actualizado, reformula la propia vida (Bajtin; 1985) y asigna particularidades al otro que terminan siendo por sucesivas transmisiones notas distintivas más allá de su existencia real, como cuando *“uno podía jurar que Manuel era una persona extremadamente discreta y delicada. Tan atenuada que difícilmente se le podría arrancar una expresión de sus sentimientos. No hablaba casi, era de una taciturnidad que obligaba a los demás a manifestarse. Como las actuaciones eran siempre en grupo, quizás algunos no advirtieran eso (...) me parecía que Manuel siempre nos dejaba, o me dejaba con ‘minus’ de expresividad respecto del plus que nuestro estilo porteño exige” (Jitrik[9]; 1997)*

La pluralidad de memorias sobre un mismo enseñante o sobre una misma experiencia de enseñanza y de aprendizaje amplifica un hecho didáctico en una pluralidad de mundos y de tiempos particulares (Bourdieu; 1992) y tanto cristaliza imágenes como las transforma ubicándolas en nuevos escenarios. Cada protagonista, cada grupo, cada generación aporta y elimina algo y lo que sobrevive, se traslada históricamente a otras generaciones y simultáneamente a otros grupos formando corrientes de opinión, invitando a tomas de posición (Diamant; 2006) y asignando posiciones reivindicativas en contexto de contenidos que en otros espacios no los hubieran tenido, como *“en este último tiempo, Santaló está dedicado a las cuestiones de la enseñanza. Y creo que él se dio cuenta mucho antes que todos nosotros, de que ahí es donde habría que haber empezado a trabajar ; porque para los matemáticos argentinos la tradición impuesta es que hay que hacer ciencia del mejor nivel, entonces tiene que publicar muchos papers y estar siempre al día. Así, dar clase resulta una especie de molestia, necesaria, pero, es una molestia. E intentar dar clase fuera de la universidad, en un ámbito no universitario, es mucho más molesto todavía, aún más, parece impensable. Creo que Santaló nunca opinó así y sin embargo, desde el punto de vista de cómo mejorar la calidad de la enseñanza, en realidad, era lo que había que hacer (...) No hay que actuar únicamente sobre los estudiantes, sino también sobre los profesores (...) Esa es la idea de Santaló y recién ahora la gente se está dando cuenta de lo que hay que hacer” (Larotonda[10]; 1995)*

Los registros que refieren a entramados de habilidades entre enseñantes y estudiantes, cuando tejen con éxito y perdurabilidad espacios de enseñar y aprender, aluden a lo que hemos dado en llamar una “traza didáctica” (Diamant, 2007), remiten a imaginarios de diseño de itinerarios para lograr propósitos, la construcción de habilidades en los que cada participante de la mediación encuentre su nicho, al tiempo que se transmiten con códigos, ideas, prácticas comunes y finalmente experiencias particulares, como en el caso de *“Liberman [que] era vocacionalmente, radicalmente un maestro, estaba siempre enseñando y también aprendiendo (...) porque tenía una enorme capacidad de aprender , de escuchar*

(...) él siempre escuchaba. Esta capacidad de aprender y de enseñar continuamente escuchando, siempre con simpatía y con respeto a su interlocutor me parece que es una condición básica del maestro. Maestro es quien puede dirigir a los demás con una actitud de respeto a los pensamientos o ideas ajenas. Liberman era un maestro porque reconocía el valor de los otros, los escuchaba y utilizaba lo que los otros decían para poder a su vez enseñarles y dirigirlos en el mejor sentido de la palabra” (Winograd[11]; 2007)

La manera particular con la que cada enseñante despliega y organiza sus acciones con el propósito de mediar para que otro aprenda, los criterios con los que selecciona los contenidos, las prácticas con las que favorece los procesos de construcción del conocimiento, constituyen configuraciones didácticas (Litwin; 1997) entramados con múltiples dimensiones entre los que se deslizan supuestos teóricos, procesos mentales, estilos vinculares y sin dudas convicciones ideológicas traducidas en modos de negociación, con tantas formas de “dar” clase como personalidades docentes, concepciones sobre la docencia y circunstancias en el aula pueden presentarse e interpretarse en relatos que pueden registrar como *“una relación de maestro - alumno que se fue haciendo amistad (...) un diálogo de no menos de veinte años que fue fundamental en mi vida. Habría dos aspectos en relación a alguien que es un maestro, alguien que enseña. Una era (...) la enseñanza como un vínculo amistoso y otra (...) el diálogo, hasta que obviamente la relación de enseñanza trascendió a una interlocución. Creo que Manuel era el interlocutor (...) con una enorme capacidad de empezar, al mismo tiempo era un tipo metódico. Esa condición de necesidad y contingencia lo caracterizaban”* (Rousseaux[12]; 1997) Volver al testimonio como recurso didáctico es penetrar un campo de riqueza sorprendente en el que se ponen en tensión contenidos en contexto de producción y de transmisión; tiempos del acontecer y consideraciones propias del relato en la que cada narrador integrará la parte de la historia que ha resguardado por significativa - exitosa o frustrante - como residual que ha sobrevivido a las maniobras de la memoria, entre recordar y olvidar significativamente. Es conformar un “intertexto” posible de ser transferido con la perspectiva del reuso, transponer visiones y experiencias a material de enseñanza en por lo menos dos direcciones: como resignificación del relato de una experiencia en un nuevo contexto y como contenido de la enseñanza.

Narrativas y propiedades didácticas

“Se trata de estilos deslumbrantes para desarrollar una clase, genuinos maestros que enseñan una manera de pensar y, otras veces, más silenciosa, es una clase que provoca que los estudiantes decidan una manera de encarar y solucionar problemas de la disciplina o de las prácticas profesionales.” (Litwin; 2009)

El diseño original que cada enseñante crea acorde con su personalidad, su consideración sobre el campo dis-

ciplinario desde el que va a recortar los contenidos a enseñar, su experticia y la forma de entender al aprendiente, la didáctica de autor (Litwin;2009) oscila entre estilos deslumbrantes y silenciosos, entre desafiar u proteger. Es en todos los casos un producto original y contextualizado *“Prefiero contarte tres historias más como docente. En la primera clase, cuando yo era profesor de pediatría, tenía que explicarles a los alumnos qué era un chico. Imposible, ¿no?. Entonces se me ocurrió una idea genial: pararme en el escritorio. Di toda la clase parado allí. Los tipos tenían que mirar para arriba. Les dije: los chicos siempre miran así a los grandes, eso es un chico (...) La tercera es que llevé a los estudiantes a una villa miseria. Los muchachos estaban asombrados de ir allí, pero es donde están los chicos y los problemas y la gente. El lenguaje es diferente (...) La villa miseria estaba en Isla Maciel y había una escuela. Nosotros pretendimos que los chicos entraran a esa escuela pero las autoridades no quisieron y cerraron la puerta. Entonces yo hice un aula para chicos atrasados. Al año siguiente eran los primeros alumnos (...) La enseñanza está ahí. Es querer enseñar”* (Escardó[13] 1991)

La buena enseñanza, es aquella en la que confluyen principios morales y epistemológicos - prácticas y teorías - considerados valiosos por quien enseña y por las regulaciones que rigen los procesos formales de enseñar y aprender, se despliega desde un conjunto de dispositivos docentes justificables y atiende a contenidos considerados importantes (Fenstermacher; 1999). Cumple con ciertas propiedades didácticas en las que predominan los procesos de autoría más que los propósitos instruccionales, haciendo interactuar de un modo particular los dominios del conocimiento, los postulados de la buena enseñanza y los atributos de lo pedagógico.

Rescatar a un docente por que enseña bien, porque recupera elementos de la clase anterior para iniciar la siguiente, porque usa bien el pizarrón, porque hace preguntas que obligan a pensar, porque contextualiza la bibliografía, es considerarlo “didáctico” por las propiedades que pone en juego al desarrollar sus acciones. Hay en la valoración de esas propiedades intención de catalogarlo, de ubicarlo en una serie y asignarle una posición simbólica (Diamant;2006) por el sólo hecho de recordarlo asignando atributos y relaciones, que siendo del orden de lo didáctico y pedagógico, adquieren su verdadera dimensión en relación con los otros dos dominios. Desde la perspectiva didáctica es que se “clasifican” los conocimientos de acuerdo a sus cualidades pedagógicas y el enseñante los pone en juego a partir de dispositivos didácticos de mediación, involucramiento, ejercitación, establecimiento de relaciones, actuación corporal. Establece un escenario, asume roles, deja discurrir un argumento, transmite sensaciones que impactan en el otro, enseñan dejando traza y se recuperan narrando itinerario como *“cuando ví que llegaba a la mesa de conferencias como llegaba siempre, deslizándose, casi arrastrando sus pies y en silencio, con la vista dirigida hacia la mesa vacía y por supuesto con sus luces propias apagadas. Pero el Manolo de siempre*

desapareció apenas se sentó detrás de la mesa, levantó los párpados y clavó la vista en la concurrencia. Aunque me cueste llamarlo así, en ese momento apareció el Profesor Lamana. Empezó a hablar. Su voz era profunda y brillante. Sus ideas envueltas en la seguridad del que sabe empezaron a fluir claras y firmes. Se erguía detrás de la mesa, cómodo en compañía de los importantes compañeros de viaje citados por él (...) en plena Historia de la Literatura. Y miré a la concurrencia, la observé atrapada, gozando de recibir las palabras de ese hombre que no sólo informaba o enseñaba, sino que sobre todo iluminaba. Es que en ese momento habían aparecido sus luces interiores” (Gorostiza[14]; 1998)

Es verdad que las narrativas construyen mitos, asumen formas épicas, destacan protagonismos, socializan interpretaciones que no siempre, casi nunca acontecieron como son contados. Es también cierto que muchas veces - algunas sin proponérselo - articulan valoraciones sobre conocimientos, los postulados de buena enseñanza y los atributos pedagógicos. También es verdad que los contextos temporales, cuando además fueron puntos de inflexión, como los '60 en la UBA establecen instancias genéticas, fundacionales para narrativas que construyen personajes - en este caso maestros - y desde ellos mecanismos de transmisión que con inclusiones y omisiones dan forma a formas atribuidas de ser, de pensar, de actuar, fundantes de culturas, aventuras, episodios, cronologías y en algunos casos relatos “contra culturales” que estructuran imaginarios individuales y sociales.

NOTAS

[1] Luis Santaló (1911- 2001) nació en Gerona, España. Estudió en la Universidad de Madrid, donde se doctoró en 1935. Cuando se preparaba para concursar para una plaza universitaria, estalla la Guerra Civil Española y se enrola en la aeronáutica republicana. De esta época es su estudio sobre la historia de la aviación. Tras la derrota de la República, huye a Francia y pasa un tiempo en un campo de concentración. A instancias de Rey Pastor consigue autorización del gobierno argentino para ingresar a este país, a la Universidad Nacional del Litoral. Allí se estaba esperando la llegada de otro perseguido por el fascismo, el italiano Beppo Levi. Participó de la publicación de *Mathematicae Notae* que continúa apareciendo. En 1948 es designado profesor visitante en Chicago y Princeton. A partir de 1949 se desempeña en las universidades de La Plata y Buenos Aires, de la que llegó a ser Profesor Emérito.

[2] Mauricio Goldenberg (1916-2006) ingresó a la Facultad de Medicina de la UBA en 1934 y en 1940 entra como practicante en el Hospicio de las Mercedes, bajo la dirección del Dr. Gonzalo Bosch. Allí conoce a Enrique Pichon Rivière, que tendría una influencia enorme en su futura formación profesional y a Celes Cárcamo, recién llegado de Francia, ambos integrantes de la recién creada APA (Asociación Psicoanalítica Argentina) y que lo introducirían en el campo del psicoanálisis. En 1944 se doctora bajo la dirección del Dr. Carlos Pereyra. En 1950 participa del Primer Congreso Mundial de Psiquiatría, a partir del cual toma contacto con Julián de Ajuriaguerra y López Ibor entre otros. Para muchos investigadores y estudiosos Mauricio Goldenberg, fue el psiquiatra más influyente de su generación en América Latina, pionero de un enfoque dinámico y humanista, no opresivo. Entre 1956 a 1972 fue Jefe del Servicio de Psicopatología del Policlínico Dr. Gregorio Araoz Alfaro de Lanús, donde implementó un programa asistencial innovador no solo para la Argentina sino para Latinoamérica. En 1963 es designado miembro del Panel de expertos en Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud. Goldenberg pierde dos hijos con la dictadura y en 1976 se exilia a Caracas donde residió hasta trasladarse a Washington donde falleció.

[3] Vicente Galli es médico y psicoanalista. Fue discípulo y colaborador estrecho de Mauricio Goldenberg en el Servicio de psicopatología del Hospital de Lanús. Fue Director Nacional de Salud Mental durante la gestión del Presidente Raúl Alfonsín. Fue Presidente de la Sociedad Argentina de Psicoanálisis. Actualmente es coordinador del Área de Análisis y Gestión Institucional

[4] Félix Cernuschi (1907-1999) fue pionero en la investigación en física y astronomía. En 1932 se recibió de ingeniero civil en la UBA y se perfeccionó en Cambridge, París, Zurich, Princeton y Massachusetts. Fue profesor de Física Teórica, Matemática Aplicada y Astronomía en varias universidades nacionales. En octubre de 1943 firmó una carta pública, junto con Bernardo Houssay y otros distinguidos docentes, solicitando la alianza con las democracias occidentales y en contra de los países del eje totalitario. El gobierno militar lo consideró una afrenta y dejó cesantes a los firmantes. Cernuschi emigró, siendo nombrado investigador en la Universidad de Harvard. En 1962 fue designado Profesor Plenario de la Universidad de Buenos Aires y Asesor del CONICET. Culminó su trayectoria como Decano de la Facultad de Ingeniería de Buenos Aires

[5] Manuel Sadosky (1914 - 2005) cursó sus estudios primarios y secundarios en la Escuela Normal Mariano Acosta de la que egresó con el título de maestro. En 1940 obtuvo el título de Doctor en Ciencias Físico-Matemáticas en la UBA. Ejerció la docencia primaria y universitaria en la UBA y en la Universidad de La Plata hasta 1946 cuando partió al Instituto Henri Poincaré de París y más tarde al Instituto del Cálculo de Roma. En 1957 fue electo Vicedecano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales donde fundó el Instituto de Cálculo del que fue director. En 1960 promovió con el apoyo de Bernardo Houssay, Director del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) la incorporación de la primera computadora en el país y en una universidad latinoamericana. Debió dejar las aulas tras la Noche de los Bastones Largos. En 1967 se trasladó a Uruguay,

donde creó el Instituto de Cálculo de Montevideo en la Universidad de la República, que lo nombraría Doctor Honoris Causa. Durante la Dictadura Militar, estuvo exiliado, trabajando en el Instituto Cendes de la Universidad Central de Venezuela. Luego se trasladó a España. En 1983, regresó al país y fue designado Secretario de Ciencia y Tecnología durante el período presidencial de Raúl Alfonsín (1983-1989). En ese período creó la Escuela Superior Latinoamericana de Informática (ESLAI). En 1985, fue designado Profesor Emérito de la UBA

[6] Manuel Lamana (1922-1996) nació en Madrid y realizó sus primeros estudios en el Liceo Francés de esa ciudad. En 1931 su padre es electo diputado por la República. Cuando estalla la Guerra Civil en 1936 comienza un largo periplo de exilio interno y externo. Regresa a Madrid e ingresa a la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense. Es detenido en 1947 y es trasladado al campo de trabajo del Valle de los Caídos desde donde se fuga a París junto a Nicolás Sánchez Albornoz en un operativo combinado con estudiantes franceses y estadounidenses. Llega a la Argentina en 1951. Se desempeña como docente desde 1959 en las universidades de Tucumán y Buenos Aires. Es reconocido como uno de los principales difusores del existencialismo y como traductor del francés. Tanto en 1966 como en 1976 queda fuera de la universidad a la que retorna en 1984.

[7] Rafael Paz es médico y psicoanalista. Fue docente en la Carrera de Psicología de la UBA, en la cátedra a cargo del Dr. David Liberman hasta 1966 cuando renunció junto a todo el equipo luego de la noche de los bastones largos y de la intervención a la universidad

[8] Bibiana Arcondo es Licenciada y Doctora en Física por la Universidad Nacional de La Plata. Fue discípula de Félix Cernuschi. Es Profesora e investigadora de la Facultad de Ingeniería de la UBA

[9] Noe Jitrik es escritor y crítico literario, autor de ensayos críticos, cuentos y novelas. En 1974 se exilia en México hasta la finalización de la dictadura. Es investigador principal del CONICET y Director del Instituto de Literatura Hispanoamericana de la UBA

[10] Angel Larotonda se doctoró en Matemáticas en 1968 en la UBA, Profesor Titular en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA e Investigador Principal del CONICET. Fue Premio Konex en Ciencia y Tecnología, Diploma al Mérito en 1993.

[11] Ben Zion Winograd es médico psiquiatra y psicoanalista. Fue fundador y coordinador científico de SAP (1996- 2006) y cofundador de ADEP (Asociación de Epistemología del Psicoanálisis). Profesor y miembro del consejo académico de la Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados. Fue Premio Konex 2006 en Psicoanálisis

[12] Sergio Rousseaux fue psicólogo y psicoanalista, discípulo de Manuel Lamana. Presidió la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA) entre 1984 y 1986. Desde 1977 hasta 1983 dirigió la Fundación CIAP.

[13] Florencio Escardó (1904 - 1992) Reconocido médico pediatra y santarista, egresó en 1929 de la Facultad de Medicina de la UBA de la que fue su decano en 1958. Durante su gestión como vicerrector de la UBA gestionó la conversión en colegios mixtos del Nacional de Buenos Aires y del Carlos Pellegrini. Su tarea como Jefe de la Sala 17 del Hospital de Niños se caracterizó por reformas profundas en el régimen de internación y por la incorporación de las madres al mismo. Fue Presidente de la Sociedad Argentina de Escritores y miembro titular de la Academia Porteña del Lunfardo. En sus producciones humorísticas usaba el seudónimo de Juan de Garay y luego de Piolín de Macramé.

[14] Dramaturgo, novelista y director, es autor de obras fundamentales del teatro argentino. En 1949 estrenó su primera pieza, El puente, que además de ser un éxito fue llevada al cine en 1950. Enseñó en la UBA hasta 1976. Fue un integrante clave del movimiento de resistencia cultural plasmado en teatro abierto. Durante la Gestión del Presidente Raúl Alfonsín fue Secretario de Cultura de la Nación.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtin, M. (1985) *Estética de la creación verbal*; Siglo XXI; Madrid.

Bourdieu, P. (1992) *L'espace des possibles; en Les règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire* ; Seuil ; Paris.

Diamant, A. y Pozzi, P. (2009) "Esas voces que nos llegan del pasado". Investigaciones en historia oral en la universidad; en *Memorias I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*; Universidad de Buenos Aires; Buenos Aires.

Diamant, A (2007) Proyecto UBACyT P 024 La traza didáctica. Recuperación de huellas de maestros en la formación de psicólogos en la UBA: (1957-1966). Programación 2007 -2010; Secretaría de Ciencia y Técnica; Universidad de Buenos Aires; Buenos Aires.

Diamant, A. (2006) Diamant, A; La función arcántica: resguardo y disposición; en *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación - Paradigmas, métodos y técnicas*; Facultad de Psicología; UBA; Buenos Aires.

Dutrenit, S. (2009) Potenciar la investigación y sus resultados: retroalimentación entre testimonios videograbados y documentales; en *Memorias I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*; Universidad de Buenos Aires; Buenos Aires.

Fenstermacher, G y Soltis, J. (1999) *Enfoques de la enseñanza*; Amorrortu; Buenos Aires

Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas Una nueva agenda para la enseñanza superior*; Paidós; Buenos Aires.

Litwin, E; 2009; Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI; en *Memorias I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*; Universidad de Buenos Aires; Buenos Aires.

Meirieu, P. (1991) *La opción de educar*; Octaedro; Madrid

Ricoeur, P. (1999) *La lectura del tiempo pasado*; Arrecife - Universidad Autónoma de Madrid; Madrid.

FUENTES TESTIMONIALES

Arcondo, B. testimonio oral; agosto 1994; en referencia a Félix Cernuschi

Cernuschi, F; testimonio oral; marzo 1987; entrevista realizada por Dora Schwarzsztajn para el Archivo Oral de la UBA

Escardó, F; testimonio oral; agosto 1991

Galli, V; testimonio oral; julio 1996; en referencia a Mauricio Golzenberg

Gorostiza, C; testimonio escrito; julio 1998; en referencia a Manuel Lamana

Jitrik, N; testimonio oral; agosto 1997; en referencia a Manuel Lamana

Lamana, M; testimonio oral; setiembre 1991

Larotonda, a; testimonio oral; junio 1995

Paz, R; testimonio oral; octubre 2006; en referencia a David Liberman

Rousseaux, S; testimonio oral; octubre 1997

Sadosky, M; testimonio oral; agosto 1991

Santaló, L; testimonio oral; octubre 1991, entrevista realizada el día que cumplió 80 años

Winograd, B; testimonio oral; octubre 2006; en referencia a David Liberman